

Matthias Vonken

# Kompetenzentwicklung und Biografie

## Das Sichtbarmachen der Ergebnisse lebenslangen Lernens

Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse bisheriger Forschungsarbeiten  
(Cumulus)  
zur Erlangung der Lehrbefähigung für Berufspädagogik und Weiterbildung

Eingereicht an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erfurt  
am 6. Mai 2011

urn:nbn:de:gbv:547-201800052

## Einleitung

Lebenslanges Lernen und Kompetenzentwicklung sind zwei der die Diskussionen in der Berufspädagogik und der Weiterbildung dominierenden Themen der letzten Jahrzehnte (siehe bspw. auch CZYCHOLL 2009). Nicht zuletzt unter dem Blickwinkel der sich rasch verändernden Arbeitswelt – bedingt sowohl durch technische wie durch politische Veränderungen – werden seit langem eine stärkere Verzahnung von Aus- und Weiterbildung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die über das rein fachliche Bewältigen von Arbeitsaufgaben hinausgehen, gefordert (klassisch dazu MERTENS 1974). Die Schlüssel zu diesen Entwicklungsaufgaben werden zum einen in der Entwicklung von „Kompetenz“ gesehen (vgl. SPÖTTL/DREHER 2009), zum anderen in einer Verstetigung des beruflichen und privaten Lernens über die Lebensspanne.

Vieles an diesen Diskussionen verbleibt jedoch auf der Ebene der Programmatik. Zum einen sind die Ansätze zur Kompetenzentwicklung und vor allem zu ihrer Messung teilweise untereinander wenig kompatibel und leiden an dem Manko, dass der Gegenstand der Bemühungen, die „Kompetenz“, eher unzureichend theoretisch verankert ist (siehe VONKEN 2001); zum anderen halten Unterstützungsstrukturen und Angebote nicht Schritt mit der Forderung des lebenslangen Lernens, sondern verweisen dieses gelegentlich auf das Individuum und seine Eigenverantwortung, woraus dann Kolportagen wie „lebenslängliches Lernen“ im Sinne einer Zumutung an die Lernenden entstehen (vgl. z.B. BOLDER/HENDRICH 2000, S. 17ff.).

Lebenslanges Lernen ist eigentlich eine Selbstverständlichkeit im (menschlichen) Leben. Bedingt durch allfällige Umweltveränderungen ist jeder darauf angewiesen, Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf einem Stand zu erhalten, der sich als „viabel“ bezeichnen lässt (vgl. dazu von GLASERSFELD 1998), also das eigene „Überleben“ sichert. Dies ist hier im allgemeinsten Sinne zu verstehen und betrifft das Leben in Gemeinschaft und Kultur ebenso wie berufliche Aspekte. In diesem allgemeinen Sinne wurde die andauernde individuelle Weiterentwicklung gemeinhin als „Bildung“ bezeichnet, die wörtlich verstanden die Formung des Menschen bzw. seiner Persönlichkeit bedeutet (vgl. auch VONKEN 2001). Kant betrachtete Bildung als „Erziehung zur Persönlichkeit, Erziehung eines frei handelnden Wesens, das sich selbst erhalten, und in der Gesellschaft ein Glied ausmachen, für sich selbst aber einen innern Wert haben kann“ (KANT 1924, S. 19). Bildung als solche ist sowohl Prozess als auch Zustand, letzteres in dem Sinne eines erstrebenswerten, aber - da der Vollkommenheit verpflichteten - nicht zu erreichenden Ziels.

Bildung endet daher auch nicht mit einem eher schwierig zu identifizierenden Übergang in das Erwachsensein (vgl. dazu bspw. HARNEY 1995), sondern setzt sich als Prozess über das ganze Leben fort. Letzteres begründet den Anspruch der Erwachsenenbildung als eigener erziehungswissenschaftlicher Disziplin. Diese Auffassung findet sich auch im Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen wieder: „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (DEUTSCHER

AUSSCHUß FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN 1960, S. 20). Diese „ständige Bemühung“ repräsentiert den Anspruch des lebenslangen Lernens und betonte bereits 1960 die individuelle Verantwortlichkeit für diese Bildung, ohne dabei notwendigerweise vorauszusetzen, dass das Individuum einen solchen Prozess alleine zu bewältigen hätte.

Während Bildung und insbesondere Erwachsenenbildung in ihrer allgemeinen Form vor allem als freiwillige Selbstentwicklung und -verwirklichung stattfindet (vgl. LUHMANN 1997, S. 12), so gilt das Gleiche nicht umstandslos für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Zwar existiert im Gegensatz zur Schulpflicht keine Pflicht zur Berufsausbildung und auch keine (gesetzliche) zur beruflichen Weiterbildung; faktisch sind gesellschaftliche, betriebliche und familiäre Zwänge dazu jedoch recht ausgeprägt, im Gegensatz bspw. zu einem VHS-Kurs o. ä. Vielleicht rührt es daher, dass beim „Lebenslangen Lernen“ insbesondere das berufliche (Weiter-)Lernen bzw. eine persistierende Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung in Form politischer und gesellschaftlicher Appelle betont wird (z.B. KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN 2000; BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG 2004).

Fügen wir nun die im Bildungsbegriff angelegte individuelle Verantwortlichkeit für den Bildungsprozess und die faktische Verpflichtung zur beruflichen Weiterentwicklung zusammen, wie sie prominent in den Diskussionen um Kompetenzentwicklung (vgl. VONKEN 2005) und um Employability (vgl. KRAUS/VONKEN 2009) angelegt sind, so zeigt sich die Schwierigkeit für das Individuum, über den beruflichen Lebenslauf zum Weiterlernen verpflichtet zu sein, ohne Anspruch auf (insbesondere beratende, aber mitunter auch finanzielle) Unterstützung daraus ableiten zu können (siehe dazu auch VOß/PONGRATZ 1998). Programmatisch wurde bereits in den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates eine enge Verbindung von Aus- und Weiterbildung gesehen, was sich in der Definition von Weiterbildung als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, S. 197) widerspiegelt.

Wenn diese kurze Bestandsaufnahme zutreffend erscheint, dann wirft sie die Frage auf, ob und unter welchen Bedingungen es Menschen gelingt, während des Arbeitslebens ihre Fertigkeiten und Kenntnisse stets so zu erweitern, dass sie in der Lage sind, den Anforderungen des Berufs dauerhaft erfolgreich zu begegnen. Zugleich muss dabei geklärt werden, worin vor allem diese Anforderungen bestehen, und zwar weniger im konkret fachlichen Sinne, sondern vielmehr auf einer Metaebene, auf der deutlich wird, was den einzelnen dazu befähigt.

## **Kompetenz und Kompetenzkonstrukte**

Im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung wird die zweite Frage zumeist damit beantwortet, dass die Betroffenen über „Kompetenzen“ verfügen müssen. Diese wiederum haben eine Schlüsselfunktion bei der Bewältigung neuer Anforderungen und spiegeln zugleich die individuelle Einstellung gegenüber Veränderungen und dem Umgang mit ihnen wider.

Kompetenzkonzepte und deren Messung bestimmen daher die Diskussion, wenn es um berufliche Entwicklung des Individuums geht. Aktueller Kristallisationspunkt in Deutschland ist hierbei der Übergang von einer inputorientierten Berufsbildung, die – auf klassischen Berufs-

bildungstheorien aufbauend – Berufsbildung nicht nur als Qualifizierung im Sinne einer Passung von fachlich-beruflichen Anforderungen und persönlichen Fertigkeiten und Wissensbeständen versteht, sondern immer schon den bildenden Aspekt in der „Bildung für den Beruf“ betonte, hin zu einem output respektive outcome orientierten Fokus beruflich-betrieblichen Lernens, der den Bildungsprozess selbst vernachlässigt und das Ergebnis in den Vordergrund stellt (vgl. zum Wechsel von der Input- zur Outputsteuerung bspw. SLOANE 2007). Dieser Perspektivenwechsel ist nicht zuletzt dem Bestreben nach einer europäisch stärker vereinheitlichten Berufsbildung geschuldet, in der das deutsche Verständnis von „Beruf“ in dieser Form keinen Platz hat, sondern in der eher angelsächsisch geprägte Ansichten der skills formation dominieren. Sie finden ihren Ausdruck im Europäischen Qualifikationsrahmen mit seinen auf Output orientierten Stufen und Kompetenzniveaus.

Nach wie vor herrscht wenig Einigkeit darüber, was genau diese Kompetenzen ausmacht. Zwar gibt es mittlerweile einige „offizielle“ Beschreibungen bspw. der KMK, diese werden jedoch aus wissenschaftlicher Sicht durchaus kritisch betrachtet (vgl. bspw. SLOANE 2009, S. 196). Die KMK versteht dabei unter Kompetenz das Folgende: „Diese wird hier verstanden als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz“ (vgl. Rahmenlehrpläne der KMK).

Auf der internationalen Ebene scheint das Bild einheitlicher zu sein. Dort finden sich Kompetenzen im Wesentlichen als ganzheitliche („holistic“) Fähigkeiten: „According to the holistic view, competence means a mixture of skills, attributes, knowledge and attitudes and so on, which form the competent individual and are closely connected to a more general professional behaviour“ (KRAUS/VONKEN 2009, S. 152). Für das Europäische Parlament und den Europäischen Rat sowie den EQF ist „Kompetenz“ die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben<sup>1</sup>. Allerdings ist diese Einheitlichkeit nur vordergründig, wie bspw. auch die sehr unterschiedlichen Auffassungen im einschlägigen Sammelband von Illeris (2009) zeigen.

Gemeinsam ist den offiziellen Ansätzen, dass sie Kompetenz als eine Fähigkeit, gepaart mit dem Willen, diese einzusetzen, betrachten, im Ganzen also ein Konglomerat aus Fähigkeiten und Einstellungen. Diese offizielle Ansicht wird dabei von der Kompetenzdiagnostik, vorgeblich aus pragmatischen Gründen, weitestgehend ignoriert. So nehmen sich bspw. Hartig und Klieme (2006, S. 129) aus sechs von Weinert zusammengestellten Kompetenzvarianten die heraus, die ihnen für ihre Zwecke am geeignetsten erscheint: „Die (...) Definition von Kompetenzen als kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen unter Ausschluss motivationaler und affektiver Faktoren stellt für die in der Bildungsforschung behandelten Fragestel-

---

1 Vgl. EMPFEHLUNG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (2008/C 111/01), Anhang I.

lungen eine gute Arbeitsgrundlage dar und soll im weiteren auch hier verwendet werden“. Der Ausschluss von Einstellungen und Motiven steht dabei den Ansichten der KMK ebenso entgegen wie der Definition im EQF. Auswirkungen hat das jedoch kaum, wie die breite Rezeption von PISA etc., in denen die gleichen Dimensionen verwendet wurden, zeigt.

Wissenschaftlich betrachtet ist die in den meisten Ansätzen zur Kompetenzmessung verwendete Variante von Kompetenz als kognitive Leistungsdisposition sogar näher an ursprünglichen Vorstellungen, als die Verknüpfung von Dispositionen mit affektiven Inhalten. Betrachtet man Noam Chomsky als einen derjenigen, die maßgeblich für die wissenschaftlichen Grundlagen von Kompetenz sind, dann zeigt sich, dass dessen Regelsysteme eher mit kognitiven Leistungsdispositionen übereinstimmen, als mit Werten und Einstellungen (siehe dazu auch CHOMSKY 1965/1990; VONKEN 2001, 2005; KRAUS/VONKEN 2009).<sup>2</sup> Obwohl sich Hartig und Klieme weniger explizit auf den beruflichen Bereich beziehen, hat dieses Verständnis auch in diesem Einzug gefunden (vgl. bspw. NICKOLAUS 2008), während andere Autoren eher beim ‚offiziellen‘ Verständnis bleiben (bspw. SCHWADORF 2003).

## Wissenstest und kompetentes Handeln

Von Einigkeit in Bezug darauf, was berufliche Anforderungen in Form von Kompetenz bedeuten können, ist die Diskussion damit nach wie vor weit entfernt. Umso erstaunlicher ist es, dass Verfahren zur Messung der Kompetenz Konjunktur haben. Betrachtet man die Entwicklung des Kompetenzbegriffs (bspw. VONKEN 2011a) und dessen Konjunktur, so zeigt sich, dass zumindest im beruflichen und politischen Bereich *zunächst* die Forderung nach besonderen Fähigkeiten formuliert wurde, die *dann* in den letzten Jahren zu einer empirischen Überprüfung ihres Vorhandenseins (oder des Vorhandenseins von etwas, das selbst noch nicht recht geklärt ist) führten und die erst in jüngerer Zeit auch mit tatsächlichen Inhalten unteretzt werden.<sup>3</sup> Während nun Schule und Betrieb (um im beruflichen Bereich zu bleiben) Kompetenzentwicklung betrieben haben sollten, deren Ergebnis nun mit Hilfe der Diagnostik zu identifizieren ist, wird zugleich erst der Gegenstand der Kompetenzentwicklung bestimmt. Die Frage sei erlaubt, woher Ausbilder und Lehrer bislang wussten, was dort zu entwickeln war.

Mit dem Rückzug auf kognitive Leistungsdispositionen entgeht man dieser Frage ebenso wie mit der stärkeren Fokussierung auf informellen Kompetenzerwerb (siehe zum informellen Kompetenzerwerb z.B. DEHNBOSTEL 2007). Denn bei ersteren ist nicht mehr maßgeblich, wie gut jemand etwas kann, sondern vielmehr, wie gut er in der Lage ist, etwaige Handlungsstra-

---

<sup>2</sup> Das behebt natürlich nicht den Vorwurf, dass es wissenschaftlich nicht angezeigt erscheint, grundlegende Begriffe und Konzepte für wissenschaftliche Untersuchungen pragmatisch anstatt argumentativ auszuwählen oder zu definieren.

<sup>3</sup> Nicht anders ist es zu erklären, dass gleichzeitig Kompetenz*diagnostik* und *grundlegende* Arbeiten zu Kompetenz ausgeschrieben wurden und werden, bspw. im DFG-Schwerpunktprogramm „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ sowie auch in den aktuellen (2010) „Förderrichtlinien zur Nachwuchsförderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung in drei Schwerpunktbereichen des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung“.

tegien zu verbalisieren, unabhängig von ihrer Ausführbarkeit. Und beim letzteren stellt sich nicht mehr die Frage der intendierten Vermittlung. Das Wesen der Berufsbildung ist es jedoch, berufliche Handlungsfähigkeit zu befördern. Dass sich diese nicht mit Wissenstests messen lässt, zeigt Fischer (2009) sehr deutlich:

„Was messen Instrumente der Kompetenzmessung? Es ist unmöglich, die Vielfalt existierender Ansätze hier detailliert zu würdigen. Generell lassen sich jedoch mindestens zwei Tendenzen ausmachen. Psychologische Verfahren tendieren dazu, von den jeweiligen Wissensinhalten zu abstrahieren und nach allgemeineren kognitiven Strukturen zu fragen. (...) Berufspädagogen tendieren dazu, das Wissen abzufragen, das für eine Aufgabenstellung als relevant erachtet wird. Dabei wird geprüft, ob für relevant gehaltene Elemente im Hintergrundbewusstsein der Probanden von diesen rekonstruiert werden können. Dies geschieht bisweilen sogar vor dem Hintergrund simulierter realitätsnaher Aufgabenstellungen (...). Es wird jedoch in der Regel nicht geprüft, ob die Probanden die Elemente des Hintergrundbewusstseins tatsächlich auch in authentisches praktisches Handeln überführen können. (...) Solches ist jedoch ein Wissenstest und nur sehr bedingt Kompetenzdiagnostik. Wissenstests als Kompetenzdiagnostik zu verkaufen, unterstellt, dass derjenige Hochsprungweltmeister wird, der am besten beschreiben kann, wie er optimal die Latte überquert.“ (FISCHER 2009, S. 8)

Diese Überspitzung trifft zwar zum Teil auf solche Messverfahren zu, die lediglich antizipativ arbeiten, ignoriert jedoch andererseits den Umstand, dass in der Reflektion durchaus handlungsrelevantes Wissen präsentiert werden kann. Um beim Hochspringer zu bleiben: Die psychomotorischen Fertigkeiten, die zum Überqueren der Latte notwendig sind, präsentieren sich natürlich nicht in der Beschreibung. Auch wird derjenige, der am besten beschreiben kann, wie er die Latte überqueren *würde*, sicher nicht folglich der beste Hochspringer sein. Aber auf der anderen Seite kann man davon ausgehen, dass der tatsächliche Hochsprungweltmeister sehr wohl in der Lage ist, über seine erfolgreich eingesetzte Technik verbal zu reflektieren. Mit anderen Worten: Strategien kompetenten Handelns (VONKEN 2005, 2010a) lassen sich in verbalisierter Form ansatzweise identifizieren, zumindest, wenn es um die kognitiv relevanten Anteile geht. Die psychomotorischen finden sich jedoch erst in der Performanz wieder.

So betrachtet streben die bei Fischer angesprochenen Testverfahren in einem gewissen Sinne schon danach, Kompetenz zu messen, nämlich in Form des Versuchs, kognitive Strukturen und damit u.U. auch Regelsysteme aufzudecken. Letzteres war der Ansatz von Chomsky, mit dem er versucht hat, Sprachentstehung und –beherrschung zu beschreiben. Die Problematik ergibt sich für die berufliche Bildung daraus, dass berufliche Handlungsfähigkeit immer ein Zusammenspiel von kognitiven, psychomotorischen und affektiven Momenten bedeutet, dass also jene nicht einfach gleichzusetzen ist mit Wissen über etwas, sondern den Transfer dieses Wissens in berufspraktisches Handeln meint. Diese berufliche Handlungsfähigkeit mit Kompetenz gleichzusetzen, wie es in den offiziellen Verlautbarungen getan wird, wäre zwar pragmatisch, jedoch theoretisch unbefriedigend. Denn in dieser Gleichsetzung würden Kompetenz und Performanz vermischt. Und damit gewinnt Fischers Kritik wieder an Brisanz: „Wenn man den Kompetenzbegriff ernst nimmt, als relativ überdauernde, kognitiv verankerte Fähigkeit zur Generierung beruflichen Könnens, wäre es notwendig, Wissen und Handeln bei der

Kompetenzmessung zu erfassen. Analysiert man nur Wissen, weiß man nicht, ob der Proband dieses Wissen in praktisches Können überführen kann. Analysiert man nur einen Verhaltensausschnitt, bleibt fraglich, über welche Wissensbasis der Proband verfügt und ob er bei der nächsten, minimal variierten Situation scheitert“ (FISCHER 2009, S. 8). Setzen wir voraus, dass Fischer mit „Wissen“ die kognitiven Strukturen meint, die zum Handeln befähigen, dann besteht die Schwierigkeit also darin, Kompetenz *und* Performanz sowie deren Verbindung zu erfassen.

Ein solcher gemeinsamer Zugriff wäre jedoch folgerichtig, denn wie sich in obigem Zitat andeutet, ist ein Rückschluss von der Performanz auf die Kompetenz ebenso schwierig wie die Ableitung potentieller Performanz aus der Kompetenz (vgl. auch VONKEN 2006b). Eine Alternative könnte darin bestehen, Kompetenz retrospektiv zu erfassen und dann die Performanz zu prüfen.

### **Kompetenz, kompetentes Handeln und ihr Bezug zur Biografie<sup>4</sup>**

Allerdings sind für eine solche Vorgehensweise ein gewisses Maß an Berufserfahrung und ein nicht mehr allzu sehr am Anfang stehender Lebenslauf vorteilhaft. Kompetenz entwickelt sich mit der Zeit, unabhängig davon, welchen Kompetenzbeschreibungen man folgt. In einer speziellen Sichtweise wird das noch deutlicher (vgl. ebd.): Betrachtet man Kompetenz aus einer handlungstheoretischen Perspektive, so lässt sich zeigen, dass man sie als Summe präintentionaler Aspekte verstehen kann, die den Einzelnen die Komplexität der Lebenswelt reduzieren und eine Situation wahrnehmen und thematisieren, also erzeugen lassen. Unter präintentionalen Aspekten einer Handlung versteht man diejenigen - biografisch bedingten - Aspekte, die der Bildung einer Absicht und damit der Möglichkeit einer Handlung zu Grunde liegen (BRANDTSTÄDTER/GREVE 1999). Das Bilden von Absicht ist einerseits selbst kein intentionaler Akt (man kann nicht beabsichtigen, etwas zu beabsichtigen), andererseits geschieht es nicht bedingungslos. Vielmehr lassen sich Absichten (zumindest teilweise) auf die jeweilige Entwicklung zurückführen, denn es ist eindeutig, dass wir nicht losgelöst von biografischer und gesellschaftlicher Prägung handeln, dass also „das individuelle System von Durchführbarkeiten sozusagen eine biografische Dimension“ hat (LUCKMANN 1992, S. 61). Der Lebenslauf und die Biografie (zur Unterscheidung siehe weiter unten) spielen also eine wesentliche Rolle für die Erfassung von Kompetenz bzw. kompetentem Handeln.

Die präintentionalen Aspekte sind deswegen bedeutsam, weil sie das Erzeugen von Situationen erst ermöglichen. Situationen präsentieren einen Ausschnitt der Lebenswelt, die wiederum verstanden wird als „ein Reservoir von Selbstverständlichkeiten oder unerschütterlichen Überzeugungen, welche die Kommunikationsteilnehmer für kooperative Deutungsprozesse benutzen“ (HABERMAS 1987, S. 189). Situationen werden erzeugt durch das Thematisieren eines Ausschnitts der Lebenswelt, sind ein Bestandteil davon. Das Erzeugen bzw. Thematisieren wiederum geschieht vor dem Hintergrund der präintentionalen Aspekte, der jeweiligen biografischen und gesellschaftlichen Bedingtheit.

---

<sup>4</sup> Teile des Folgenden entstammen dem „Beitrag Kompetenz und kompetentes Handeln als Gestaltung der Biografie und des Lebenslaufs“ (VONKEN 2010).



Performanz oder besser kompetentes Handeln meint dann in diesem Zusammenhang die Bewältigung der erzeugten resp. thematisierten Situation, oder genauer das selbständige, selbstverantwortliche, kreative, selbstorganisierende und flexible Treffen von Entscheidungen zur Reduktion der Komplexität einer (sozialen) Situation unter Berücksichtigung verschiedener intentionaler Aspekte. Ein solches Handeln kann sich auf alle (sozialen) Lebensbereiche (Familie, Beruf, Freundschaften etc.) beziehen. Hier möchte ich es insbesondere in Bezug auf den Beruf und auf die jeweils subjektiven Entwicklungen im Berufsleben – in der Berufsbiografie – betrachten. Dazu bietet sich zum einen ein Rückgriff auf die Systemtheorie an als einer Möglichkeit, soziale Strukturen und ihre Zusammenhänge zu erläutern. Zum anderen stehen biografische Prozesse mit ihren soziologischen und handlungstheoretischen Implikationen im Vordergrund.

Wenn sich kompetentes Handeln darin äußert, selbständig, selbstverantwortlich, kreativ, selbstorganisierend und flexibel Entscheidungen zur Reduktion von Komplexität zu treffen, dann bezieht sich das vornehmlich auf *soziale* Systeme (vgl. kommunikatives Handeln). „Kompetentes Handeln“ bezieht sich also zunächst auf eine Operation im psychischen System, nämlich die Entscheidung. Im sozialen System wirkt sich diese Operation als Kommunikationsereignis über die getroffene Entscheidung aus. Von Komplexitätssteigerungen sind jedoch psychische Systeme ebenso betroffen. Dadurch, dass ein psychisches System an ein soziales gekoppelt ist und zur Kommunikation beiträgt, steigert es die Komplexität in letzterem ebenso wie andere Systeme in der Umwelt. Umgekehrt gilt das gleiche, also ein Komplexitätsaufbau im psychischen System durch die jeweils relevanten sozialen Systeme (LUHMANN 1999, S. 100ff.). Bedingt durch die Homöostasebestrebungen jedes Systems muss jeweils Komplexität soweit reduziert werden, dass sie für das jeweilige System auszuhalten ist. Dies gilt sowohl für psychische, als auch für soziale Systeme. Für Biografie bzw. Lebenslauf haben diese Überlegungen einige Bedeutung. Ich möchte im Weiteren zunächst zwischen diesen beiden Begriffen unterscheiden (siehe auch, wenn auch mit anderem Fokus, KADE 2005), auch wenn eine Differenzierung von Lebenslauf und Biografie nicht in allen Fällen theoretisch unproblematisch ist (vgl. BROSE 1986, S. 7; SACKMANN 2007, S. 50ff.).

Unter einem Lebenslauf soll für das Weitere der tatsächliche („objektivierbare“) Verlauf eines individuellen Lebens verstanden werden. Als solcher ist er zunächst analog in dem Sinne, dass er in der Spanne zwischen Geburt und Tod keine natürlichen Haltepunkte hat, sondern kontinuierlich abläuft. Der Lebenslauf wird erst durch seine Beschreibung – durch die Biografie – in Segmente unterteilt und damit digitalisiert.<sup>5</sup> Dazu werden Brüche, Wendepunkte, Institutionen usw. mit ihren subjektiven Begründungen als Orientierungs- und Strukturierungshilfen verwendet: „Biographien als konkret gelebtes Leben beinhalten immer beides: Emergenz und Struktur“ (ALHEIT/DAUSIEN 2006, S. 417)<sup>6</sup>. Biografie meint die *Beschreibung* eines Lebenslaufes, ist „immer Resultat individueller Wahrnehmungs- und Deutungsakte“ (KADE 2005, S. 3) und als solche nicht mit ihm identisch. Sie ist notwendigerweise digital, da

---

<sup>5</sup> In der Biografieforschung wird die Unterteilung als „Segmentierung“ bezeichnet. Hier ist jedoch nicht der Ausschnitt, sondern der Umstand des Setzens von Zäsuren gemeint, daher der Ausdruck „digitalisieren“.

<sup>6</sup> Ergänzend ließe sich hinzufügen, dass Biografie durch die Beschränkung auf Abschnitte des Lebenslaufs immer auch Kontingenz besitzt.

andernfalls die *Beschreibung* eines Lebenslaufes ähnliche Zeiträume beanspruchen müsste, wie der Lebenslauf selbst. Genau so, wie die *analoge* Zeit als a priori durch den Menschen a posteriori in Sekunden, Minuten etc. unterteilt und damit *digitalisiert*<sup>7</sup> wird (KANT 2003, S. 67ff.), reduziert die Biografie das Analoge des Lebenslaufs durch Digitalisierung. Eine Biografie bezieht sich auf besondere Stationen und zeitliche Segmente im Umfeld der Stationen, die Digitalisierung führt zur Segmentierung des Lebenslaufs. Die dazwischen liegenden Abläufe verbleiben dabei weitestgehend unthematisiert im Kontinuum des bisher gelebten Lebens. Eine Digitalisierung wird in Biografien jeweils am konkreten Thema vorgenommen: Eine Berufsbiografie präsentiert z.B. andere Stationen, andere zeitliche Abschnitte als eine Lernbiografie, ohne dass diese Abschnitte jeweils trennscharf wären.

Biografie stellt dabei sowohl eine (interne) Reflexion als auch eine (externalisierte) Beschreibung eines Lebenslaufs dar. Im Falle des Zusammentreffens von Reflexion und Beschreibung sprechen wir von einer Autobiografie. Eine externe Beschreibung ist zwar nicht notwendigerweise auf die interne Reflexion des Biografieträgers angewiesen. Unter seiner Auslassung fehlt jedoch die Rationalisierung der jeweiligen Passagen des Lebenslaufs, und die Biografie wird lediglich zur Beschreibung des extern wahrnehmbaren Teils. Man könnte vermuten, dass es sich dann mehr um die Rekonstruktion eines Lebensverlaufs handelt, in dem die subjektiven Momente notwendigerweise ausgegrenzt werden.<sup>8</sup> In aller Regel können wir jedoch davon ausgehen, dass Biografien nicht ohne die (auch indirekte) Beteiligung des Trägers der Biografie in der einen oder anderen Form (z.B. schriftlich) zustande kommen.

Durch die Digitalisierung als Verweisung auf einzelne Themen und deren zeitliches Umfeld – mithin als Selektionsleistung – reduziert eine Biografie die einem Lebenslauf inhärente Komplexität: Das Analoge wird strukturiert und damit begreifbar. Auf der Ebene des psychischen Systems wird so der Strom der Ereignisse auf ein jeweils situationsabhängig verarbeitbares Maß reduziert. Das bedeutet auch, dass die Existenz von Struktur ermöglichenden Themen nötig ist. Fehlen diese Themen, dann reduziert die Biografie die Komplexität zu stark; sie wird aussagelos, weil sie sich lediglich auf wenige Punkte beziehen kann. Das kann bspw. in Bezug auf Berufsbiografien bei langen Passagen der Arbeitslosigkeit der Fall sein, wo die Biografie strukturierenden Momente nicht mehr oder nur noch spärlich auffindbar bzw. nicht dem Beruf zuzuordnen sind.<sup>9</sup> Andererseits kann eine Vielzahl von relevanten Themen zu einer erhöhten Komplexität der Biografie selbst führen und damit das reduzierende Moment ein Stück weit unterminieren („wo soll ich anfangen, zu erzählen?“). In beiden Fällen liegt daher das mögliche Aktionsfeld der Komplexitätsveränderung des Lebenslaufs nicht lediglich im psychischen, sondern auch in den Umweltsystemen. Dazu müssen wir zunächst den Lebenslauf selbst und die dazugehörigen Wechselwirkungen zwischen psychischem und Umweltsystem noch genauer betrachten.

Wenn wir den Lebenslauf als das Kontinuum zwischen Geburt und Tod ansehen, dann hat er sowohl eine individuelle als auch eine soziale Dimension, die sich gegenseitig bedingen. Die

---

<sup>7</sup> Die Zeit hat keine natürlichen Abstände, zwischen Sekunden liegen Millisekunden, dazwischen Mikrosekunden und so weiter. Sie ist definiert, aber unendlich teilbar.

<sup>8</sup> Es ließe sich darüber diskutieren, in wie weit es sich hier noch um eine Biografie handelt.

<sup>9</sup> Vgl. hierzu die Analyse von benachteiligten Jugendlichen bei Heisler 2008.

individuelle Seite repräsentiert das persönliche *Erleben*. In ihm macht das Individuum Erfahrungen, hier entwickeln sich Handlungsabsichten (er führt zu präintentionalen Aspekten von Absicht), die den weiteren Lebenslauf beeinflussen bzw. gestalten können. Die soziale Seite bezieht sich auf das unvermeidliche Einwirken des Individuums auf seine soziale Umwelt. Dieses Einwirken hat natürlich wiederum Folgen für das Individuum selbst in Bezug auf seine Identitätsentwicklung (vgl. z.B. MEAD 1998) und beeinflusst so das Erleben im Lebenslauf. Systemtheoretisch ausgedrückt: Die strukturelle Kopplung eines psychischen Systems an ein oder mehrere Systeme in seiner Umwelt führt zu gegenseitiger Irritation und gegenseitigem Komplexitätsaufbau. Für das psychische System stellt sich dieser Komplexitätsaufbau im Lebenslauf in der beschriebenen doppelten Hinsicht dar: zum einen als Autopoiesis des Erlebens, zum anderen als Interpenetration von Umwelt und psychischem System. Zur Reduktion dieser Komplexität stehen nun verschiedene Mechanismen zur Verfügung, die sich wiederum nach ihrer Wirkrichtung unterscheiden. In Bezug auf die Autopoiesis des Erlebens wird das Erlebte zumeist erst einmal subjektiv strukturiert, um es bereits Erlebtem zuordnen bzw. letzteres ergänzen zu können (vgl. auch von von GLASERSFELD 1998). Wenn wir davon ausgehen, dass ein Erlebnis zunächst einen analogen Strom von Ereignissen bedeutet, dann findet im Rahmen dieser Zuordnung eine erste Digitalisierung in Form der Konzentration auf das Verarbeitbare (und damit eine Komplexitätsreduktion) statt.<sup>10</sup>

Diese Prozesse sind vornehmlich nach innen gerichtet. Aber auch nach außen kann die Komplexität des Erlebens reduziert werden, indem der Einzelne entweder nach dem Verarbeiten oder bereits antizipierend (was letztlich auch eine Form der Verarbeitung darstellt) auf die Umweltsysteme entsprechend einwirkt. Gelingt ihm dabei eine Reduktion der Komplexität in seiner Umwelt, so bedeutet das gleichzeitig eine Verminderung der weiteren Erlebenskomplexität. Indem er den Lebenslauf als Medium benutzt, gibt er ihm so eine besser zu verarbeitende Form (LUHMANN 1997). Sowohl nach innen als auch nach außen entspricht das dem skizzierten kompetenten Handeln in Form des selbständigen, selbstverantwortlichen, kreativen, selbstorganisierenden und flexiblen Treffens von Entscheidungen zur Reduktion der Komplexität. Es lässt sich am besten dort zeigen, wo bereits ein längerer Lebenslauf stattgefunden hat und damit eine ausführlichere Biografie möglich ist, also bevorzugt bei etwas älteren Menschen. In einer solchen Biografie kann gezeigt werden, wie Entscheidungen zur weiteren Gestaltung des Lebenslaufs beigetragen haben. Die Form der Komplexitätsreduktion des Lebenslaufs nach außen, also Entscheidungen in Bezug auf den zukünftigen Lebenslauf, soll uns im Weiteren beschäftigen. Mit ihrer Hilfe möchte ich zeigen, wie sich kompetentes Handeln in Berufsbiografien (vgl. auch VONKEN 2011) äußert, wie es von den Biografieträgern dargestellt wird und welche Auswirkungen es auf die jeweilige berufliche Perspektive hat.

## **Kurze methodische Anmerkung zur Datenerhebung**

Im Zuge der Forschung zu Kompetenzentwicklung im Lebenslauf wurde in zwei Projekten Datenmaterial gesammelt. Das war zum einen das Projekt „AgeQual - Ageing and Qualifica-

---

<sup>10</sup> Möglich wäre natürlich auch das Ignorieren nicht verarbeitbarer Erlebnisse, was jedoch zumindest längerfristig kaum zu einer Reduktion der Komplexität führt.

tion: Betriebliche Weiterbildung von älteren Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern in KMU und Entwicklung von regionalen Supportstrukturen“<sup>11</sup>. In ihm wurden betriebliche Strategien zur Personalentwicklung mit älteren Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern auf der Grundlage einer qualitativen Untersuchung in Deutschland, den Niederlanden, Dänemark, Belgien und Österreich entwickelt (siehe HELLWIG/VONKEN 2006; VONKEN 2006a, 2008, 2009b). In Fortsetzung dieser Forschung wurde die Untersuchung im folgenden Projekt „IntegrAL - Integrative Beschäftigungs-, Arbeits- und Lernprozesse für ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in Thüringen“<sup>12</sup> in Deutschland ausgeweitet und es wurden zusätzlich ältere Arbeitslose einbezogen (vgl. VONKEN 2007; KATTEIN/GRIMM/VONKEN 2007; HUSEMANN/KATTEIN/VONKEN 2007).

In den zu Grunde gelegten Projekten wurden „ältere“ Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in Unternehmen verschiedener Branchen sowie Arbeitslose in Thüringen mittels Leitfaden gestützter Interviews zu ihrer beruflichen Biografie befragt. Der Terminus „Ältere“ verweist dabei auf eine Altersspanne zwischen 45 und 64 Jahren. Zu diesen Zeitpunkten liegen zumeist 25 und mehr Berufsjahre hinter den Befragten. Die Reflexion über ihren beruflichen Werdegang, die Digitalisierung dieser Lebensspanne zeigt auf, wie sie in dieser Zeit mit sich ändernden beruflichen Anforderungen umgegangen sind, wie sie also Ausschnitte der Lebenswelt thematisiert und wie sie Komplexität reduziert haben. Ausgangspunkt der Interviews war dabei zunächst eine Schilderung der jeweiligen Berufsbiografie<sup>13</sup>. In ihr wurden die Interviewpartnerinnen und -partner aufgefordert, insbesondere Tätigkeitswechsel, Betriebswechsel und Weiterbildungen zu thematisieren. Zu den einzelnen Punkten wurde nachgefragt, wer jeweils Initiator der Veränderung war und welche Gründe dafür bestanden.

Die Beschäftigungsquote von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern im Alter von über 55 Jahren ist seit Jahren gering, wenn auch leicht steigend.<sup>14</sup> Insofern ist es keine Selbstverständlichkeit, in dieser Altersspanne noch im Erwerbsleben zu stehen. Die erwerbstätigen Interviewpartnerinnen und -partner wurden auf diese Tatsache hingewiesen und dazu angeregt, ihren eigenen Beitrag zu dem Umstand zu schildern, dass sie nach wie vor einen Arbeitsplatz hätten. Die Frage zielte darauf ab herauszufinden, welche individuellen oder strukturellen Gründe die Einzelnen für eine „erfolgreiche“ (im Sinne von persistierende) Berufslaufbahn verantwortlich machen. Korrespondierend dazu wurden die älteren Arbeitslosen danach gefragt, welche Gründe sie aus ihrer Sicht für ihre Arbeitslosigkeit anführten.<sup>15</sup> Präzisiert wurden diese Aspekte bei beiden Gruppen um die Nachfrage nach persönlich erlebten Einfluss-

---

<sup>11</sup> Das Projekt wurde im Rahmen des europäischen Leonardo-da-Vinci-Programms im Zeitraum 2004-2006 gefördert.

<sup>12</sup> Das Projekt wurde durch den ESF im Land Thüringen im Zeitraum 2006-2007 gefördert.

<sup>13</sup> Genauer müsste man sagen: die Erstellung einer Berufsbiografie, denn in der Interviewsituation werden in der Reflexion Abschnitte des Lebenslaufs zur Biografie digitalisiert.

<sup>14</sup> Nach dem Labour Force Survey von Eurostat lag sie in dem Zeitraum, in dem die Interviews stattfanden bei 42 %, mittlerweile (2010) sind es gut 14 % mehr geworden (vgl. Eurostat – Labour Force Survey, <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=de&pcode=tsdde100&plugin=0>, 14.09.2010)

<sup>15</sup> Die Leitfäden enthielten noch weitere Elemente, die sich mehr auf Personalentwicklung im Betrieb bezogen und im vorliegenden Zusammenhang keine Rolle spielen sollen.

möglichkeiten und -gegebenheiten bei diesen Prozessen, also inwieweit sie selbst aktiv an Veränderungen beteiligt waren oder sie initiiert hatten, oder ob es eher ohne eigenes Zutun passiert ist.

Aus den so gewonnenen Daten ließen sich individuelle und quer vergleichbare „Berufsschicksale“ konstruieren, die einen guten Überblick über die jeweils individuelle Digitalisierung der beruflichen Lebensläufe ergeben und zugleich aufzeigen, an welchen Stellen die Biografie beschreibt, dass in den Lebenslauf aktiv eingegriffen wurde, um dessen Komplexität beherrschen zu können bzw. um diese zu reduzieren. Das Ziel der Interviews, individuelle Strategien zur Bewältigung eines Berufslebens aufzuzeigen und damit kompetentes Handeln zu demonstrieren, führte zu einer Herangehensweise an die Interviews nach den Ideen der Grounded Theory (vgl. z.B. GLASER/STRAUSS/PAUL 2008). Es zeigte sich in der Auswertung der ersten 20 Interviews mit älteren Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern, dass sich Muster wiederholten. Auch weitere Befragungen ergaben bezüglich unserer Fragestellungen keine neuen Hinweise, weswegen hier lediglich die ersten 20 Fälle dargestellt werden sollen sowie die der 10 Arbeitslosen.<sup>16</sup>

## **Digitalisierung beruflicher Lebensläufe zu Berufsbiografien**

Die Charakteristik qualitativer Daten ist eine vergleichsweise große Unüberschaubarkeit der Ergebnisse. Will man sich nicht auf die Ebene der Einzelfalldarstellung begeben, so ist die Herausarbeitung von Vergleichsaspekten notwendig. Methodisch befinden wir uns hier in einem Dilemma: Um Daten zu vergleichen, bietet sich vorrangig eine quantitative Herangehensweise an, die genug Fälle generiert, um zu validen Aussagen zu kommen. Im Hinblick auf das hier dargestellte Thema wäre mit einem solchen Vorgehen jedoch die antizipative Kodierung möglicher Verläufe verbunden, was aufgrund der potentiellen Vielfalt der Möglichkeiten und der Kreativität der Einzelnen im Umgang mit beruflichen Herausforderungen zu einschränkend gewesen wäre (siehe auch das Interviewbeispiel unten). Ein qualitativer Zugang bietet hier den Vorteil, die Begründungszusammenhänge interpretieren zu können. Allerdings leidet unter einem interpretativen Zugang ein Stück weit der Aspekt der Vergleichbarkeit. Im vorliegenden Fall wurde daher versucht, aus den Texten Vergleichsaspekte zu kodieren und zu quantifizieren.<sup>17</sup>

Einen weiteren methodischen Aspekt betrifft die Anlage der Untersuchung als Retrospektive im Gegensatz zu der Möglichkeit der Verwendung von Beobachtungsdaten. Gezeigt werden soll, wie sich kompetentes Handeln manifestiert, welche Strategien Personen angeben, entwickelt zu haben, um mit beruflichen Umbruchsituationen umzugehen. Natürlich verklärt sich die Betrachtung der Biografie in der Retrospektion ein Stück weit. Jedoch sind die Strategien der Bewältigung nicht ohne weiteres an einzelnen, aktuellen Situationen fest zu machen, denn

---

<sup>16</sup> Letztere konnten im Rahmen der Projekte nur unter Schwierigkeiten zu Interviews bewegt werden. Die Auswahl kann nicht den gleichen Anspruch wie die der Beschäftigten erheben.

<sup>17</sup> Unter dieser Perspektive ist die Untersuchung als ein erster Ansatz zu verstehen, der mit weiteren, quantitativen Untersuchungen zu ergänzen war. Aktuell werden die Ergebnisse einer solchen weiteren Untersuchung aufbereitet.

die Langfristigkeit der Entwicklungen macht es nahezu unmöglich, eine „echte“ Umbruchsituation für eine Untersuchung zu terminieren, die nicht durch den Einfluss des Beobachters verfälscht wird. Die Retrospektiven zeigen, wann und wie Personen angeben, Situationen reaktiv oder proaktiv erfolgreich bewältigt zu haben. Der Nachteil der „Verklärung der Vergangenheit“ lässt sich durch den Vergleich der Fälle und die Entdeckung von Gemeinsamkeiten ein Stück weit abmildern.

In Bezug auf Berufsbiografien bedeutet das, dass wir uns zunächst Gedanken darüber machen müssen, was sich zur Charakterisierung von beruflichen Biografien eignet, um sie möglichst anschaulich und untereinander vergleichbar darstellen zu können. Wir benötigen also Kategorien zur Aufarbeitung des biografischen „Rohtextes“. Dabei kommen uns die Mechanismen der individuellen Digitalisierung des Lebenslaufs zu Hilfe. Wie einleitend bereits dargestellt, findet diese anhand einzelner Themen statt, an Stationen, die für den Biografieträger bedeutsam sind. In Berufsbiografien sind solche leicht aufzufinden. Das, was eine Berufsbiografie immer strukturiert, sind Wechsel der Tätigkeit und Wechsel des Betriebs. Sie markieren subjektiv wichtige (Wende-)Punkte im Lebenslauf. Oftmals, aber durchaus nicht immer, sind sie auch Ereignisse, die der jeweils individuellen Entscheidung unterworfen sind, und stellen damit Aspiranten auf die Verdeutlichung kompetenten Handelns dar. In den Fällen, in denen solche Wechsel nicht der individuellen Entscheidung unterliegen (bspw. Betriebswechsel nach Entlassung, Tätigkeitswechsel nach längerer Arbeitslosigkeit), stellt das Umgehen mit solchen Umbruchsituationen im Hinblick auf die subjektive Verarbeitung in der Biografie den oben dargestellten Fall der Autopoiesis des Erlebens dar.

Tätigkeits- und Betriebswechsel sind zunächst wertneutral. Ob ein solcher Wechsel für das weitere Berufsleben förderliche oder hemmende Auswirkungen hat, lässt sich aus der bloßen Tatsache nicht ablesen. Insofern stellen die beiden Wechsellpunkte zwar prinzipielle Möglichkeiten kompetenten Handelns dar, sind allein jedoch nicht hinreichend, um zu beurteilen, ob es zu einer Reduktion der Komplexität des beruflichen Lebenslaufes gekommen ist. Notwendig sind vielmehr ergänzende Kategorien, die die *Qualität* der Wechsel illustrieren. Dafür bieten sich zum einen „Einkommen“ und zum anderen „beruflicher Status“ an.<sup>18</sup> Während „Einkommen“ eine vergleichsweise leichter zu quantifizierende Kategorie darstellt, die im Bezug auf Berufsbiografien mit der subjektiven Empfindung eines Mehrwerts der neuen, besser bezahlten Tätigkeit gleichgesetzt werden kann, meint „beruflicher Status“ eine mehr qualitative, schwierig zu quantifizierende Kategorie. Allerdings ist davon auszugehen, dass Entscheidungen über berufliche Veränderungen nicht nur auf der Grundlage monetärer Anreize getroffen werden, so dass die Frage des Status für eine Betrachtung über kompetentes Handeln im Lebensverlauf einige Bedeutung bekommt.

Die vorliegenden Daten wurden nach diesen Kategorien klassifiziert, die sich aus den geschilderten Berufsbiografien extrahieren und für eine bessere Darstellung in Zahlenwerte überführen lassen. Dabei wurden für die Betriebswechsel alle Wechsel nach der ersten beruflichen Ausbildung (inklusive Studium) gezählt. Unter „Tätigkeitswechsel“ fielen alle solchen beruf-

---

<sup>18</sup> Unter beruflichem Status soll hier das berufliche Selbstverständnis, die subjektive Zufriedenheit mit Arbeitstätigkeiten und das gesellschaftliche Ansehen der ausgeübten Tätigkeiten verstanden werden

lichen Veränderungen, die eine nicht nur geringfügige Veränderung des Aufgabenbereichs umfassten. Dazu gehörten sowohl Aufwertungen der Arbeit im gleichen Tätigkeitsfeld (z.B. zusätzlich Übernahme von Leitungsfunktionen) als auch horizontale Verschiebungen (Wechseln von einer Tätigkeit in eine inhaltlich andere, jedoch gleichwertige) oder berufliche Abstiege (bspw. von Facharbeiter- zu ungelernten Tätigkeiten). Zur besseren Übersichtlichkeit wurden die Tätigkeitswechsel nicht nur gezählt, sondern zusätzlich in einem fünfstufigen Raster eingeordnet, das auch ansatzweise den beruflichen Status aus der Beobachterperspektive widerspiegelt. Das Raster hat die folgende Form:

*Tabelle 1: Kodierung der Tätigkeiten*

1	Un- und angelernte Tätigkeiten
2	Tätigkeiten mit Berufsausbildung (Standard)
3	Planende Tätigkeiten (Vorarbeiter, Planer, Schichtmeister)
4	Einfache Leitungsaufgaben (Abteilungsleiter)
5	Leitende Tätigkeiten, F&E, Selbständigkeit

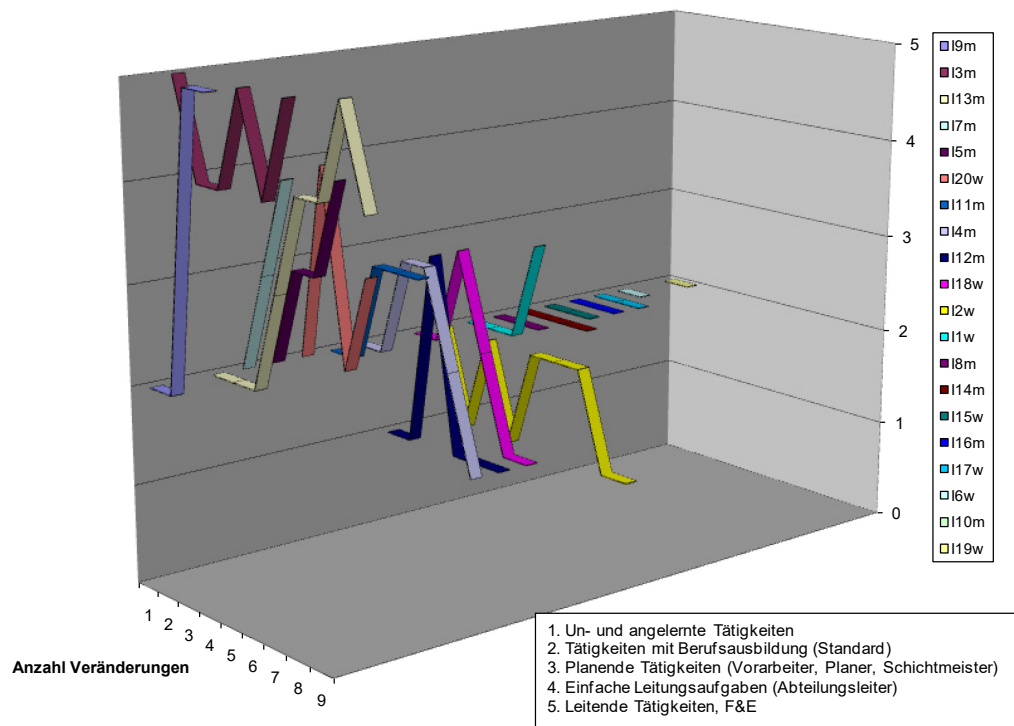
Bewusst wurde nicht nach dem Abschluss klassifiziert, sondern nach der Tätigkeit selbst. „Tätigkeiten mit Berufsausbildung“ meint daher einen Aufgabenbereich, der eine abgeschlossene Berufsausbildung erfordert, und nicht den Umstand, dass jemand einen Abschluss erworben hat (obschon das meist koinzidierte). Die qualifizierenden Merkmale „beruflicher Status“ und „Einkommen“ wurden direkt erfragt.<sup>19</sup> Diese Vorgehensweise ist natürlich mit einiger Unsicherheit bezüglich der Retrospektive der Interviewpartner behaftet. Der Aspekt „beruflicher Status“ konnte anhand der verschiedenen Tätigkeiten nachvollzogen werden. In Bezug auf die Einkommensveränderungen konnte keine derartige Gegenüberstellung stattfinden. Es ist jedoch anzunehmen, dass eine generelle finanzielle Entwicklung über ein Berufsleben hinweg von jedem Interviewten eingeschätzt werden kann. Die beiden Merkmale „beruflicher Status“ und „Einkommen“ wurden aus den Texten heraus in eine Ordinalskala kodiert.

Mit Hilfe einer solchen doppelten Kodierung lassen sich die Veränderungen im Lebenslauf grafisch darstellen. Die Darstellungen geben hierfür einen Überblick über und einen Vergleich der jeweiligen Berufsverläufe.

*Abbildung 1: Berufsverläufe älterer Beschäftigter*

---

<sup>19</sup> „Waren die erwähnten Berufs-, Arbeitsplatz- oder Betriebswechsel (I: erwähnte wiederholen!) für Sie persönlich eher ein Aufstieg, ein Abstieg oder hat sich für Sie nichts verändert? (I: sowohl finanziell als auch Status)“



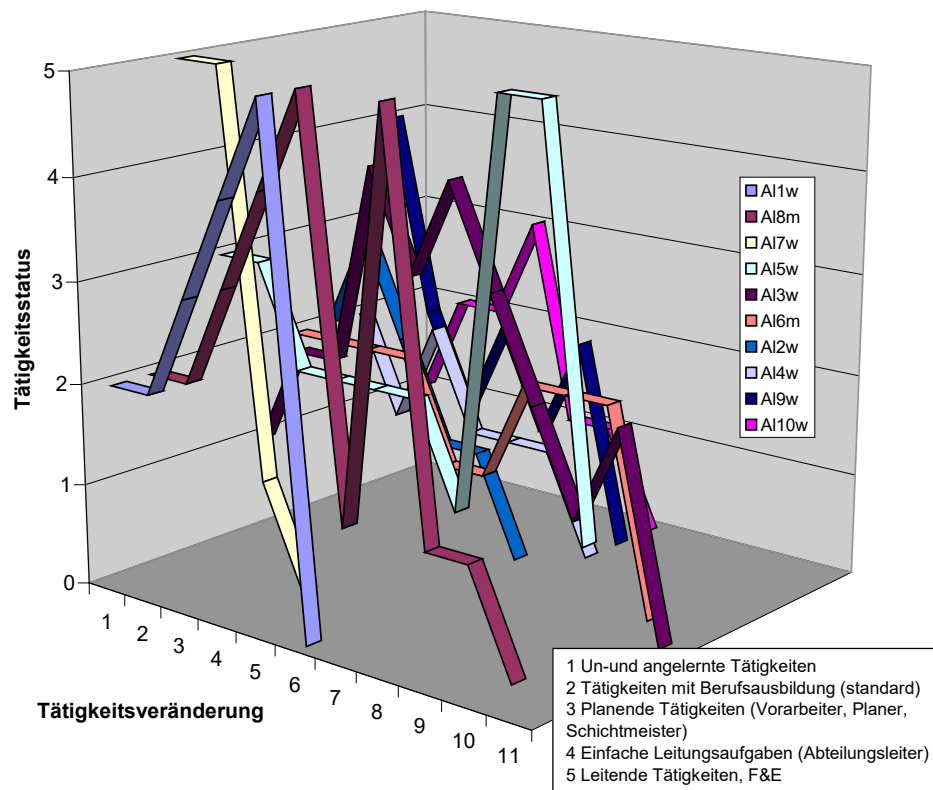
Die hier dargestellten Linien geben Auf- und Abstiege im Verlaufe jeweils eines bisherigen Berufslebens wieder. Zu sehen sind Berufsverläufe von der „Normalbiografie“ (Linie auf einer Ebene über verschiedene Wechsel hinweg) über „Karrieren“ (steiler Anstieg und Verbleib auf hoher Ebene) bis hin zu völlig willkürlich erscheinenden Berufsverläufen mit teilweise extremen Auf- und Abstiegen in der Qualität der Tätigkeiten. Die hier dargestellten 20 Fälle bilden die Gruppe der „Erfolgreichen“, also derjenigen, die mit über 50 Jahren noch erwerbstätig sind. Im Kontrast dazu steht die Gruppe der älteren Arbeitslosen (vgl. Abbildung 2). Ihre Berufsverläufe haben große Ähnlichkeiten insofern, dass sie im Vergleich zu den älteren Beschäftigten zunächst sehr unstrukturiert und wechselhaft erscheinen. Natürlich ist der aktuelle Endpunkt bei allen dieser Gruppe „0“, was den Status der Arbeitslosigkeit angibt.<sup>20</sup> Die Wege dahin unterscheiden sich jedoch beträchtlich.

Wie zu sehen ist, waren die Ausgangssituationen different, wir finden ebenso Personen mit ehemals leitenden Tätigkeiten als auch solche mit „Standard“-Tätigkeiten. Bemerkenswert ist, dass die Arbeitslosigkeit zumeist über Zwischenstationen erreicht wurde, die jeweils auf niedrigeren Ebenen als die vorherigen Tätigkeiten angesiedelt waren. An solchen Punkten wird der *Berufslebenslauf* zur *Berufsbiografie* digitalisiert. Und hier können wir feststellen, inwieweit die Interviewpartner in der Lage waren, kompetent zu handeln, um die Komplexität des beruflichen (und auch des korrespondierenden privaten) Lebenslaufs zu reduzieren.

Abbildung 2: Berufsverläufe älterer Arbeitsloser

<sup>20</sup> In direkter Folge des Projektes, in dem nicht nur die Daten erhoben, sondern auch gezielt Weiterbildungen für diese Gruppe angeboten wurde, ist mittlerweile ein Teil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer dauerhaft beschäftigt.





## „Strategien“ zur Bewältigung des Berufslebens – kompetentes Handeln im Lebenslauf

Der Lebenslauf als analoges Kontinuum verläuft in Teilen selbstbestimmt, in anderen Teilen haben Individuen eher den Eindruck, dass sie „machtlos“ als Spielball anderer, zumeist gesellschaftlicher Kräfte durch das Leben gehen. Für unsere Untersuchung ist der Umstand interessant, dass es in Bezug auf den beruflichen Lebenslauf unterschiedliche Grade an Eigenaktivität beim Einzelnen gibt, die darüber Aufschluss geben, mit welchen Mitteln jemand versucht, sein Leben zu gestalten. Im Weiteren sollen diese Vorgänge „Strategien“ genannt werden, auch wenn sie streng genommen und in Bezug auf teleologisches Handeln keine solchen sind. Sie dienen der Illustration der jeweiligen retrospektiven Betrachtung des eigenen Lebenslaufs und der Illustration der individuellen Digitalisierungsbemühungen.

Die Interviewten wurden im Anschluss an die Schilderung ihrer Biografie gefragt, wie selbst- oder fremdbestimmt die jeweiligen Wechsel waren und ob sie so etwas wie eine „Strategie“ zum Umgang mit sich ändernden beruflichen Anforderungen entwickelt hätten. Die Aussagen hierzu variieren von „keine Strategie“ bis hin zu ausgesprochen erstaunlichen Vorgängen, die erhebliche Aktivität und Kreativität im Umgang mit Veränderungen attestieren. Die Aussagen zu den Strategien wurden zunächst aus den Texten heraus kodiert und anschließend in vier Stufen eingeteilt: „keine Strategie“, „passiv“, „Weiterbildung“ und „informelles bzw. selbstorganisiertes Lernen/Informationssuche“. Diese Kodierung spiegelt den Grad der Eigenaktivität wider zwischen den Polen „keine Strategie“ und dem aktiven Bemühen, seine eigene Employability (siehe auch KRAUS/VONKEN 2009) durch das Bemühen um Informationen für die eigene berufliche Weiterentwicklung zu sichern. Betrachtet nach den Kategorien „beschäftigt“ bzw. „arbeitslos“, so fällt auf, dass von letzteren lediglich zwei Personen eine Art Strategie entwickelt hatten. Diese beruhte auf „learning by doing“ und auf der aktiven Infor-

mationssuche. Alle anderen verhielten sich gegenüber Veränderungen passiv in dem Sinne, dass sie zwar selbst nicht aktiv an der Bewältigung von Veränderungen gearbeitet haben, jedoch auf Hilfsangebote eingegangen sind. Wieder andere gaben an, keine Strategien entwickelt zu haben.

Bei den aktuell in Beschäftigung befindlichen Personen ist das Spektrum an Strategien deutlich breiter. Auch hier finden sich Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, die weitgehend passiv durch ihr Berufsleben geschritten sind, aber auch deutlich andere Fälle. Das Spektrum reicht von der Aussage, dass Weiterbildung strategisch eingesetzt werde, über das Bestreben, so viele berufliche Informationen wie möglich zu sammeln, bis hin zu selbstgesteuertem Lernen durch den eigeninitiativen Besuch von Fachmessen oder das Anfordern und Studieren von Probeexemplaren zukünftig im Betrieb einzusetzender Software mit anschließender Multiplikatorentätigkeit. Exemplarisch für solche Strategien sei hier ein kurzer Ausschnitt aus einem Interview mit einem älteren Arbeitnehmer gegeben (Hervorh. durch M.V.):

„Beworben habe ich mich auch viel; wo ich noch zwischen 48 und 50 [war], habe ich mich immer beworben. Weil ich immer der Meinung war, man hat zwar einen ordentlichen Job, aber man muss mal das... was draußen noch so, was es so gibt. Und habe mich hauptsächlich da beworben, wo sie hingeschrieben haben, sie suchen nur junge, dynamische, erfolgreiche Mitarbeiter. (...) ich schreibe dahin, und glattweg haben Sie mich auch noch immer eingeladen. (...) weil wir führen ja auch oben [gemeint ist die Personalabteilung in der oberen Etage des Betriebs, M.V.] Personaleinstellungen, deswegen, jeder weiß ja dann, wie er sich zu verhalten hat (...). (...) für mich war das einfach (...) eine Fachbildung“ (I7m, 171-188).

Eine kurze Erläuterung ist hier angebracht: Der Interviewpartner arbeitete zum Interviewzeitpunkt bereits seit vielen Jahren in „seinem“ Betrieb. Insbesondere im bereits fortgeschrittenen Alter bewarb er sich aus der ungekündigten Stellung heraus mehrfach in anderen Unternehmen. Dabei hatte er nach eigenen Angaben zu keinem Zeitpunkt die Absicht, seinen Betrieb zu wechseln. Vielmehr nutzte er die Bewerbungen zur Überprüfung des eigenen Arbeitsmarktwertes und vor allem dazu, sich selbst Kenntnisse über das Führen von Vorstellungsgesprächen anzueignen, insbesondere im Hinblick auf gewisse Besonderheiten einer derartigen Situation. Diese Kenntnisse setzte er dann in der Rolle des Einstellenden in seiner Firma um.

Eine solche Aktivität soll im Weiteren als „Strategie des selbstorganisierten Lernens“ bezeichnet werden. Aus der eingangs skizzierten Perspektive heraus betrachtet, stellt die Vorgehensweise des Interviewten eine kompetente Handlung dar. Sie war in hohem Maße selbstständig, selbstverantwortlich, kreativ, selbstorganisierend und zeugte von einer gewissen Flexibilität in Bezug auf die Bewältigung von Situationen. Im vorliegenden Fall wurde nicht nur eine Situation mehr oder weniger reaktiv erfolgreich bewältigt, sondern – da es keinen unmittelbaren und konkreten Anlass gab – eine solche selbst erzeugt. Offensichtlich thematisierte der Interviewpartner in dem diskutierten Zeitraum einen Ausschnitt seiner eigenen Lebenswelt. Deren Inhalt, seine Überzeugungen etc., war es u.a., dass zukünftige berufliche Situationen durch entsprechende eigene Aktivitäten vorzubereiten seien. Diese Vorbereitungsabsicht setzte er in der ungewöhnlichen Art seiner „Weiterbildung“ um. Dadurch wurde nicht nur die Komplexität künftiger beruflicher Konstellationen reduziert, sondern auch sein eigener beruf-

licher Lebenslauf. Dazu sollten wir an dieser Stelle klären, was mit „Komplexitätsreduktion“ in Bezug auf den Lebenslauf gemeint ist.

Wie einleitend ausgeführt, kann sich biografisch relevantes kompetentes ‚Handeln‘ auf soziale und auf psychische Systeme beziehen. Wesentliches Merkmal ist, dass Entscheidungen zur Reduktion der Komplexität des Lebenslaufs in den jeweiligen Bezugssystemen getroffen werden. Für das soziale System könnte eine Reduktion der Komplexität bspw. bedeuten, dass unintendierte berufliche Wechsel vermieden bzw. intendierte forciert werden. In Bezug auf das psychische System wird Komplexität u.a. dann reduziert, wenn die persönliche berufliche Zukunftsaussicht sicherer erscheint. In beiden Fällen gilt, dass der Inhalt der Komplexitätsreduktion natürlich subjektiver Natur ist und den jeweiligen Intentionen bzw. präintentionalen Aspekten folgt. Es wäre dabei vermessen anzunehmen, dass singuläre Handlungen eine solche Reduktion leisten können. Vielmehr ist es die „Fähigkeit“ zur Thematisierung von Ausschnitten aus der Lebenswelt, die im Weiteren dazu führt.<sup>21</sup>

In Bezug auf Berufsbiografien können wir davon ausgehen, dass positive berufliche Aussichten für das psychische System eine Reduktion der Komplexität des Lebenslaufs bedeuten. Dadurch werden andere Verweisungszusammenhänge wie bspw. Sorge über die eigene berufliche Zukunft, damit einher gehende, eventuell notwendige Entscheidungen im familiären Umfeld (Umzug etc.) sowie finanzielle Aspekte vermindert. Allerdings können wir nicht ohne weiteres konstatieren, dass das Vorhandensein von Strategien zu positiven Aussichten führt. Die Interviewten wurden daher gefragt, wie sie selbst ihre berufliche Zukunft sehen. Wieder wurden die Aussagen zunächst aus den Texten extrahiert, interpretiert und in die Kategorien „pessimistisch“ und „optimistisch“ überführt sowie ordinal skaliert.

In einem nächsten Schritt sollen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Faktoren der Berufsbiografie überprüft werden. Betrachten wir für das eingeschränkte Sample die Zusammenhänge zwischen dem Vorhandensein von Strategien, der Anzahl der Betriebswechsel und der Tätigkeitswechsel mit den persönlichen Aussichten, so lassen sich Korrelationen ausschließlich für den Zusammenhang mit Betriebswechseln finden:

*Tabelle 2: Korrelation zwischen der Anzahl der Betriebswechsel und der individuellen Zukunftsperspektive*

			Aussicht	Betriebswechsel
Spearman-Rho	Aussicht	Korrelationskoeffizient	1,000	-,592(**)
		Sig. (2-seitig)	.	,001
		N	26	26
	Betriebswechsel	Korrelationskoeffizient	-,592(**)	1,000
		Sig. (2-seitig)	,001	.
		N	26	30

Wie zu sehen ist, besteht bei den interviewten älteren Beschäftigten und Arbeitslosen ein signifikanter negativer Zusammenhang der Anzahl der Betriebswechsel mit den persönlichen

<sup>21</sup> An bereits zitierter Stelle habe ich diesen Umstand als das beschrieben, was eigentlich „Kompetenz“ bedeutet.

beruflichen Aussichten. Das führt unsere Analyse kompetenten Handelns nicht ins Leere, sondern zeigt vielmehr die Bedeutung präintentionaler Aspekte. Die Erfahrung häufiger Betriebswechsel lässt das Individuum hier offenbar den zukünftigen beruflichen Lebenslauf negativ antizipieren, auch und gerade vor dem Hintergrund des Wissens über die Schwierigkeit, im fortgeschrittenen Alter einen weiteren Wechsel vollziehen zu können. Bei denjenigen, die mehr als vier Betriebswechsel erlebt haben, findet sich darüber hinaus keine Strategie zum Umgang mit Veränderungen. Die Lebenswelt dieser Personen enthält offenbar wenig positive Erfahrungen, die sie thematisieren könnten, um kompetent zu handeln.

Neun der dreißig Interviewten gaben an, eine Strategie zur Bewältigung beruflicher Veränderungen entwickelt zu haben. Es ist auffallend, dass diese neun „Strategen“ maximal vier Betriebswechsel in ihrer Biografie zu verzeichnen hatten, sieben von ihnen sogar maximal zwei. Das präsentiert keinen statistischen Zusammenhang. Vielmehr könnten wir schlussfolgern, dass die Entwicklung von Strategien diesen Personen vor dem Hintergrund ihrer bisherigen Erfahrungen im Betrieb eine gewisse Sicherheit gibt, diesen Status zu erhalten, was sich in positiven Zukunftsaussichten niederschlägt. Mit anderen Worten: Ihr kompetentes Handeln (ihre Entscheidung) hat für sie zu einer Reduktion der Komplexität des beruflichen Lebenslaufs im psychischen System geführt. Einen weiteren Anhaltspunkt für diese Feststellung liefert uns die Zusammenschau zwischen der Ausprägung von Strategien und der jeweiligen finanziellen Entwicklung. Hier sehen wir, dass ein positiver Zusammenhang zwischen diesen beiden Aspekten besteht.<sup>22</sup> Wenn wir davon ausgehen, dass eine finanzielle Aufwärtsentwicklung bei abhängiger Beschäftigung zumindest ein Stück weit mit beruflicher Sicherheit einhergeht, dann zeigt sich auch hier die Komplexitätsreduktion.

*Tabelle 3: Korrelation zwischen der Ausprägung der Strategien und der individuellen finanziellen Entwicklung in Bezug auf Entlohnung*

			Strategien	Finanz. Entw.
Spearman-Rho	Strategien	Korrelationskoeffizient	1,000	,418(*)
		Sig. (2-seitig)	.	,033
		N	29	26
	Finanz. Entw.	Korrelationskoeffizient	,418(*)	1,000
		Sig. (2-seitig)	,033	.
		N	26	27

## Fazit

Die Forschungsergebnisse geben einen Ausblick darauf, wie die theoretischen Aspekte von Kompetenz und kompetentem Handeln für die Auswertung und Interpretation biografischer Interviews nutzbar gemacht werden könnten. Dafür wurden qualitative Daten zum Teil quantifiziert, um sie für eine vergleichende Betrachtung leichter handhabbar zu machen. Im Er-

<sup>22</sup> Naheliegender wäre hier die Annahme, dass die Strategien zur Erzielung eines höheren Einkommens benutzt werden. Das lässt sich jedoch aus den qualitativen Daten so nicht entnehmen, da der zeitliche Zusammenhang zwischen beiden unklar bleibt.

gebnis zeigt sich, dass sich kompetentes Handeln an der Entwicklung von Strategien zur Bewältigung beruflicher Veränderungen verdeutlichen lässt. Dadurch, dass ein Handelnder durch seine Entscheidungen aktiv seinen Lebenslauf gestaltet, und zwar unter Beachtung der intentionalen Aspekte sowie selbständig, selbstverantwortlich, kreativ, selbstorganisierend und flexibel, reduziert er die Komplexität in Bezug auf das Selbst. Er benutzt so den Lebenslauf als Medium, um ihm eine verarbeitbare Form zu geben: „Formbildung ist dabei nicht an die soziale Operation Kommunikation gebunden, die Medium/Form-Differenz kann auch zur Analyse von Operationen des Bewusstseins verwendet werden“ (KADE 2006, S. 17). Insofern bezieht sich die Komplexitätsreduktion sowohl auf den sozialen wie auf den individuellen Aspekt des Lebenslaufs. Dies geschieht wesentlich vor dem Hintergrund der Befähigung zum Thematisieren von Ausschnitten aus seiner Lebenswelt, also in Folge seiner Kompetenz.

Zu sehen ist das bspw. am Zusammenhang zwischen Betriebswechsellern und beruflichen Aussichten: Enthält die Lebenswelt des Einzelnen keine oder nur wenige Aspekte, die ihn zukünftige berufliche Veränderungen positiv antizipieren lassen, dann spiegelt sich das in einer negativen Zukunftserwartung und damit in einer erhöhten potentiellen Komplexität des weiteren Lebenslaufs wider. Auf der anderen Seite erscheint es plausibel anzunehmen, dass die biografischen Stabilitätserfahrungen und das Vorhandensein von Strategien insofern zusammenhängen, dass die jeweilige Lebenswelt genügend potentielle Situationen enthält, die der einzelne zur Aktualisierung kompetenten Handelns thematisieren kann und auf diese Weise die Komplexität im Weiteren reduziert. Sie tragen so gleichzeitig dazu bei, die präintentionalen Aspekte zu verfestigen, die selbst konstitutiv für die weitere Kompetenzentwicklung sind. Kompetentes Handeln in Bezug auf sich selbst hilft hier dabei, die Komplexität des Lebenslaufs zu bewältigen.

Solche Betrachtungen haben durchaus auch eine praktische Dimension. Kompetenz wird im Verlaufe eines Lebens erworben, wobei man nicht davon ausgehen kann, dass jedem Menschen die gleichen Möglichkeiten zu ihrer Entwicklung individuell und gesellschaftlich zur Verfügung stehen. In der Analyse biografischer Daten vor dem Hintergrund kompetenten Handelns zeigten sich bspw. individuelle Strategien, die jedoch überindividuell vermittelbar sein können. Praktisch gewendet könnte man hier fordern, dass Menschen in ihrem beruflichen Lebenslauf bei der Entwicklung von Strategien zur Bewältigung sich ändernder Anforderungen unterstützt werden sollten. Der Weiterbildung kann hier eine wichtige Aufgabe zukommen, indem sie mittels alternativer Tätigkeitserfahrungen eine solche Entwicklung unterstützt (vgl. bspw. GRIMM-VONKEN u.a. 2008; VONKEN/BARTHEL 2010).

Während die im letzten Teil präsentierten Ergebnisse eher global den Lebenslauf und die Biografie betreffen, lassen sich jedoch sehr viel spezifischer die theoretischen Ansätze auch für die Erfassung kompetenten Handelns nutzen. In diese Richtung geht bspw. das „Lernstück“-Verfahren zur Erfassung der Ergebnisse informeller Kompetenzentwicklung (vgl. VONKEN 2009a; KAUFHOLD/BARTHEL 2009).<sup>23</sup> In ihm wird die Methode der Arbeitsprozessorientierten

---

<sup>23</sup> Es wurde im Rahmen des Modellprojektes „Entwicklung und Anwendung eines Instruments zur Zertifizierung informell erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern durch moderierte Kompetenzanalyse und Erstellung von Referenzprozessen in der Praxis“ entwickelt, gefördert vom Europäischen Sozialfonds im Staat Thüringen.

Weiterbildung (ROHS/MATTAUCH 2001) in ihrer Logik umgekehrt: Anstatt mit Hilfe vorbereiteter Referenzprozesse zu lernen, werden Prüflinge angeleitet, Referenzprozesse ihrer Tätigkeiten aufgrund ihrer Arbeitserfahrung während des Arbeitsprozesses selbst zu erstellen. Der Detailreichtum der erstellten Dokumentationen gibt dabei Aufschluss darüber, wie ausgeprägt die beruflichen Handlungsstrategien sind, inwieweit also Ausschnitte der Lebenswelt thematisiert und auf welche Weise Situationen bewältigt werden. Eine betriebliche Arbeitsprobe zeigt dann einen Ausschnitt aus der Performanz. Im Beispiel von Andreas Fischer würde dieses Vorgehen bedeuten, dass nicht derjenige Hochsprungweltmeister wird, der das am besten beschreiben kann, sondern vielmehr versuchte man, die Handlungsstrategien des Weltmeisters selbst zu erfassen und danach sich Sprünge anzusehen. Auf diese Weise kann man Performanz und Kompetenz zumindest in Ansätzen erfassen und diese Erfassung auch entsprechend theoretisch begründen.

## Literatur

- ALHEIT, P./DAUSIEN, B. (2006): Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In: KRÜGER, H.-H. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 407–432.
- BOLDER, A./HENDRICH, W. (<sup>18</sup>2000): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen: Leske + Budrich.
- BRANDTSTÄDTER, J./GREVE, W. (1999): Intentionale und nichtintentionale Aspekte des Handelns. In: STRAUB, J./WERBIK, H. (Hrsg.): Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs. Frankfurt a.M.: Campus, S. 185–212.
- BROSE, H.-G. (1986): Berufsbiographien im Wandel. [Dortmunder Soziologentag 1984]. Opladen: Westdt. Verl.
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: BLK.
- CHOMSKY, N. (1965/<sup>16</sup>1990): Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge: The M.I.T. Press.
- CZYCHOLL, R. (2009): Handlungsorientierung und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Umsetzung, Begründung, Evaluation. In: BONZ, B. (Hrsg.): Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, S. 172–194.
- DEHNBOSTEL, P. (2007): Lernen im Prozess der Arbeit. Münster: Waxmann.
- DEUTSCHER AUSSCHUß FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN (1960): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Bonn.
- FISCHER, M. (2009): Über das Verhältnis von Wissen und Handeln in der beruflichen Arbeit und Ausbildung. Bremen: Univ. Bremen FG Berufsbildungsforschung (IBB).
- GLASER, B. G./STRAUSS, A. L./PAUL, A. T. (<sup>1</sup>2008): Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber.
- GLASERSFELD, E. VON (<sup>4</sup>1998): Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: GUMIN, H./MEIER, H. (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus. München: Oldenbourg Verlag, S. 9–36.
- GRIMM-VONKEN, K./VONKEN, M./KATTEIN, M./OSCHMANN, T. (2008): Berufsbegleitende Qualifizierung für ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer zur Kundenberaterin/zum Kundenberater in kleinen und mittleren Unternehmen. Abschlussbericht Projekt Kund.i.K. Gotha.
- HABERMAS, J. (<sup>4</sup>1987): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- HARNEY, K. (1995): Erwachsene in der Berufsbildung. In: ARNOLD, R./LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen: Leske+Budrich, S. 75–84.
- HARTIG, J./KLIEMT, H. (2006): Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In: SCHWEIZER, K. (Hrsg.): Leistung und Leistungsdiagnostik. Mit 18 Tabellen. Heidelberg: Springer Medizin, S. 128–143.

HEISLER, D. (2008): Maßnahmeabbrüche in der beruflichen Integrationsförderung. Ursachen und Konsequenzen vorzeitiger Maßnahmebeendigungen in der Berufsvorbereitung (BvB) und außerbetrieblichen Berufsausbildung (BaE). Paderborn: Eusl-Verlagsges.

HELLWIG, S./VONKEN, M. (2006): Förderung besonderer Zielgruppen im Rahmen der europäischen Weiterbildungsforschung. Zwei Leonardo-da-Vinci-Projekte. In: GONON, P./KLAUSER, F./NICKOLAUS, R. (Hrsg.): Kompetenz, Qualifikation und Weiterbildung im Berufsleben. Opladen: Budrich, S. 259–272.

HUSEMANN, R./KATTEIN, M./VONKEN, M. (2007): Leitfäden zur alternsgerechten Personalentwicklung und Qualifizierung. Handlungshilfen für Betriebsleitungen klein- und mittelständischer Unternehmen, Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sowie Bildungsträger. Norderstedt: Books on Demand.

ILLERIS, K. (Hrsg.) (2009): International perspectives on competence development. Developing skills and capabilities. London: Routledge.

KADE, J. (2005): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung im Spannungsfeld von Biografie, Karriere und Lebenslauf. In: Bildungsforschung 2, H. 2.

KADE, J. (2006): Lebenslauf - Netzwerk - Selbstpädagogisierung. Medienentwicklung und Strukturbildung im Erziehungssystem. In: EHRENSPECK, Y. (Hrsg.): Beobachtungen des Erziehungssystems. Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss., S. 13–25.

KANT, I. (1924): Über Pädagogik. Leipzig: Felix Meiner.

KANT, I. (2003): Kritik der reinen Vernunft u.a. Wiesbaden: Fourier.

KATTEIN, M./GRIMM, K./VONKEN, M. (2007): Projekt IntegrAL: Integrative Beschäftigungs-, Arbeits- und Lernprozesse für ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in Thüringen. Erfurt.

KAUFHOLD, M./BARTHEL, C. (2009): LERNSTÜCK – Ein Verfahren zur Anerkennung informell erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten. In: Berufsbildung 63, H. 115, S. 27–29.

KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel.

KRAUS, K./VONKEN, M. (2009): "Being Employable and Competent". Investigating the New Imperative from a Comparative Perspective. In: HEIKKINEN, A./KRAUS, K. (Hrsg.): Reworking Vocational Education. Frankfurt/New York: Peter Lang, S. 142–161.

LUCKMANN, T. (1992): Theorie des sozialen Handelns. Berlin: Walter de Gruyter.

LUHMANN, N. (1997): Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: LENZEN, D./LUHMANN, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 11–29.

LUHMANN, N. (2<sup>1999</sup>): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

MEAD, G. H. (1<sup>1998</sup>): Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

MERTENS, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7, H. 1, S. 36–43.

NICKOLAUS, R. (2008): Modellierungen zur beruflichen Fachkompetenz und ihre empirische Prüfung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 104, H. 1, S. 1–6.

ROHS, M./MATTAUCH, W. (2001): Konzeptionelle Grundlagen der arbeitsprozessorientierten Weiterbildung in der IT-Branche. [Berlin]: Fraunhofer-Inst. Software- und Systemtechnik.



- SACKMANN, R. (2007): Lebenslaufanalyse und Biografieforschung. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- SCHWADORF, H. (2003): Berufliche Handlungskompetenz. Eine theoretische Klärung und empirische Analyse in der dualen kaufmännischen Erstausbildung. Hohenheim: ibw.
- SLOANE, P. F. E. (2007): Bildungsstandards in der beruflichen Bildung. Wirkungssteuerung beruflicher Bildung. Paderborn: Eusl-Verl.-Ges.
- SLOANE, P. F. E. (2009): Didaktische Analyse und Planung im Lernfeldkonzept. In: BONZ, B. (Hrsg.): Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, S. 195–216.
- SPÖTTL, G./DREHER, R. (2009): Gestaltungsorientierung als didaktische Konzeption in der Berufsbildung. In: BONZ, B. (Hrsg.): Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, S. 217–231.
- VONKEN, M. (2001): Von Bildung zu Kompetenz - Die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Begriffe oder die Rückkehr zur Bildung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 97, H. 4, S. 503–522.
- VONKEN, M. (2005): Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- VONKEN, M. (2006): Kompetenzentwicklung für eine alternde Belegschaft: Ansätze für Personalentwicklungsinstrumente aus Arbeitnehmerperspektive. In: SPÖTTL, G./KAUNE, P./RÜTZEL, J. (Hrsg.): Internationale Wettbewerbsfähigkeit - Entwicklung und Karriere - Mitgestaltung von Arbeit und Technik. 14. Hochschultage Berufliche Bildung 2006. Inkl. CD-ROM mit der Dokumentation der 50 Einzelveranstaltungen.
- VONKEN, M. (2006): Qualifizierung versus Kompetenzentwicklung. Schwierigkeiten mit dem Kompetenzbegriff. In: GONON, P./KLAUSER, F./NICKOLAUS, R. (Hrsg.): Kompetenz, Qualifikation und Weiterbildung im Berufsleben. Opladen: Budrich, S. 11–25.
- VONKEN, M. (2007): Reif für die Rente? Beschäftigungsprobleme Älterer in Deutschland. In: Berufsbildung 61, 103-104, S. 71–73.
- VONKEN, M. (2008): Weiterbildung und Beschäftigung älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in Europa. Ein Vergleich zwischen Belgien, Dänemark, Deutschland, den Niederlanden und Österreich. In: MÜNK, D./GONON, P./BREUER, K./DEIBINGER, T. (Hrsg.): Modernisierung der Berufsbildung. Neue Forschungserträge und Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Opladen: Barbara Budrich, S. 48–57.
- VONKEN, M. (2009a): "Ich kann es - aber keiner weiß es". Zur Zertifizierung kompetenten Handelns als Ergebnis des Lernens am Arbeitsplatz. In: Berufsbildung 63, 116/117, S. 25–27.
- VONKEN, M. (2009): Past it? The situation of older employees. In: HEIKKINEN, A./KRAUS, K. (Hrsg.): Reworking Vocational Education. Frankfurt/New York: Peter Lang, S. 97–117.
- VONKEN, M. (<sup>1</sup>2010): Kompetenz und kompetentes Handeln als Gestaltung der Biografie und des Lebenslaufs. In: KURTZ, T./PFADENHAUER, M. (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 191–208.
- VONKEN, M./BARTHEL, C. (<sup>1</sup>2010): Qualifying older employees for maintaining employability. The project 'BusQua'. In: BOHLINGER, S. (Hrsg.): Working and learning at old age. Theory and evidence in an emerging European field of research. Göttingen: Cuvillier, S. 137–150.

VONKEN, M. (2011): Altern und berufliche Entwicklungslinien. In: Siecke, B./Heisler, D. (Hrsg.): Berufliche Bildung zwischen politischem Reformdruck und pädagogischem Diskurs. Paderborn: Eusl-Verl.-Ges., S. 290–307.

VONKEN, M. (2011a): Kritische Anmerkungen zum Kompetenzbegriff. In: BETHSCHEIDER, M./HÖHNS, G./MÜNCHHAUSEN, G. (Hrsg.): Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. Aktuelle Übersicht über die berufliche Kompetenzforschung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 21-32.

VOß, G. G./PONGRATZ, H. J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 50, H. 1, S. 131–158.